

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	児童の言語生態研究と国語の授業：本会会員による座談会
Auther(s)	本会会員,
Citation	児童の言語生態研究, 17 : 8 - 33
Issue Date	2009-07-10
DOI	
Self DOI	
URL	http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00045203
Right	
Relation	



座談会

児童の言語生態研究と 国語の授業

本会会員による座談会

本稿の始めにあたって、児童の言語生態研究会（略称「児言態」）の拠って立つ基本的な考え方を述べてみたいと思います。特に、本研究会が国語の授業を「思考」「感情」「構え」「用具言語」の四分野で行う理由を説明します。

本会の主宰者であった故上原輝男先生は、著書『国語の授業はこうする 用具言語編』の中で次のように述べています。（「用具言語」と「言語作業」は、ことばの使われ方に相違はありますが、ここではほとんど同じものだと解釈してかまいません）

〈本研究会で取り扱う国語教育に対する姿勢と態度は、今まで慣習的に行われてきた一般的な国語の授業を全体の四分の一に縮約して

言語作業とし、他の四分の三を子どもの感情・思考・構えの三領域の教育に充たせようとするものである。

言語作業とは、いわゆる一般的な小学校国語の授業風景的な、用具としての言語能力の技能としての学習を主眼とすると思ってもらってさしつかえない。ただ、一般的な学校国語教育に対する認識は、意識するしないにかかわらず、用具としての言語を根底にしていると思い込み、父兄はもとより、小学校の先生すらもが、一片の反省、顧慮しない現状を憂慮する。

現場教師が最も欲しているものは何か。それは教科書の解説書でもなければ指導書でもない。子どもの精神発達の体系図ともいうべき言語地図である。感情と思考との交錯を試

行錯誤しながら自己形成していく。そこには、必ず児童語彙の特殊な形成所産が残されているにちがいないのだが、学校現場というところはデータというものを尊重し信頼する習性の凍土（ツンドラ）地帯である。

児童の言語生態研究会は、乏しいながらも、二十年前からこのツンドラに、小さき命の成長のデータを送り続けてきたのであった。

感情・思考・構え・言語作業と、四分野に国語の授業を区別して行うのは、子どもの精神発達の土俵をそう限ってみる方が、子どもたちのただいまの問題点を引き出しやすいからである。この四事項の関連性についても、やがて充分論議される時がくるだろう。またことなくてはならないが、児童の言語生態研究

会の四分野は、現場教育者集団の長い経験と、子どもを見つめる自然な視角から選んだものである。

「感情」・「思考」は説明を必要としないだろう。ただ、この両者は子どもの心の中で相克をたえず起こしていることはいまでもない。しかし、低学年では、子どもによっては、一向に抵触を感じていない。それぞれを優先させて平然たる子もいることは現場人ならばよく知っているところである。ことばは一面「論理」であつたと思いつくのはどの学年あたりからなのであろう。大きく見つめて、中学年期には少なくとも課題にしてよいことであると思っている。だがまだ、ことばは「論理」だと理解させればすむことではない。なぜなら「思考」を発動させるものは「感情」なのだから。

「構え」。これを国語教育の重要な柱に据えるあたりが、現場教育担当者ならではの提唱と御賢察願いたい。

実に、日本固有の諸芸にこの語を基本としないものはない。それは何故かというよりも前に、日本人自身の身の処し方に、この自覚が潜在しているのだと思う。「身構え」、「気構え」、「心構え」と、これも、諸芸道を学んだ者だけが知っているのではない。このようなことばを知る以前から、つまり子どもの段階から、日本人は「気働き」を、「心

遣い」を習練しているといつてよい。母国語は心意伝承として身につけるものなのである。母国語教育の着眼点に「構え」は不可欠であり、子ども自身の「構え」の在りよう、変革が成長の顔ともなると思っている。

最後の「言語作業」は、いわゆる従前慣習のように行われて来た国語授業を要約するものだと考えてもらつてよい。辛辣に言えば、その名のとおり、ことばを使って手作業することだといった方が簡潔で、能率的でもある。国語教育の内の技術面であるから、はっきり作業能力として授業した方が有効だからである。こうすれば、受験生の訓練工場みたいな塾に通わなくてもすむ。ただし、この事項を設けるのは決して受験対象としてではない。本意は言語能力の技能面を四分の一に限つたところにある。〜

以上の基本的な考えをふまえ、まず「構え」について説明したいと思います。けれどもここでは、「構えとは何か」と言つたことを抽象的に説明するのではなく、構えの転換または崩壊というところを取り上げます。そこで、まず、『ソメコとオニ』を題材とした授業を通して、オニの構えが（つまり子どもの構えが）どのように変わってきたのかを考えてみたいと思います。

一、「構え」

※「構え」を考えるための
とりかかりとして

（4年生の授業から）

授業テーマ 「構え」の学習の試み」

教材文 『ソメコとオニ』

あらすじ 齊藤隆介作

①ソメコは毎日たいくつしていた。ソメコのように、いっしょうけんめい生きたり、遊んだりしているものはいない。大人たちは、忙しいという理由でかまってくれず、遊んでくれさえしない。

②ところがある日、ソメコといくらでも遊んでくれるおじさんが来た。おじさんはおままごとを一緒にしてくれ、遊んでくれた。

③そしてソメコは、おじさんと称するオニにさらわれてオニの岩屋に連れてこられてしまった。ところがソメコは、オニを少しもこわがるどころか、一緒に鬼ごっこができると張り切っていた。オニは「金の俵をいっぱい、馬につんで岩屋の前に届けばソメコは返してやる。もし届けねば食っちゃまう。」という脅迫状をお父ウへ書きたいのだが、ソメコが鬼ごっこをしようとうるさいので、その手紙を書くことができないでいた。

④ソメコがいなくなつて、大さわぎしてさがしているソメコのお父ウのウチへ、オニから手紙が来た。(この後の文は伏せる)

授業展開と実践のあらまし

(3時間扱い)

1、『ソメコとオニ』の文章を読み、最後の場面(オニからソメコのお父ウのうちへ手紙が来た場面)を伏せ、手紙の内容を想像させて手紙文を書かせる。

(1時間)

2、子どもたちの書いた手紙を同傾向別に分け、それに従つて机を並び替え、意見を交換する。意見の変更をも認めることを前提として、次の5つの発問をしていく。それを表に記号で提示していく。(2時間)

発問(教材文は伏せたままにしておく)

(1)「ソメコは毎日たいくつしていた」という文章は、①③の場面のどこに入っていましたか。(①③の記号で答える)

(2)「ソメコのように、いっしょうけんめいに遊んだり、生きたりしているものは、だれもいない。」という文章は、このお話の中にあつたでしょうか、なかつたでしょうか。(○か×で答える)

(3)場面②のお話はどんなお話だったか思

い出して、次のどれだったか言つてください。(ア)①(ウ)を選択する)

(ア)ソメコとおかあさんが遊んだお話

(イ)ソメコとおとうさんが遊んだお話

(ウ)ソメコとおじさんが遊んだお話

(4)②の場面のお話の中に、オニは現れていますか。(○か×で答える)

(5)(教材文を開かせてから)③の場面の

終わりに「君のつくえの前に座っているオニは、やかましくつて手紙なんぞ

書けはしなかった。」と書いてありますが、④の場面ではオニから手紙が来

た、と書いてあります。自分がオニの立場に立つて手紙を書いたとしたら、

ソメコがどうしたから書いたと思いますか。(ア)①(ウ)を選択する)

(ア)静かになったから。

(イ)「早く手紙を書け。」と言ったから。

(ウ)相変わらずさうさかかったから。

※1 この発問によつて、手紙を書くにいたつた気持ちが整理され、思考の道筋ができる。

※2 子どもたちの書いた手紙のパターン

①脅迫状態 「金の俵を一俵もつてこい。さもないとくつちまうぞ。」

②放棄型 「とにかく迎えに来てほしい。」

「うるさいので迎えに来てほしい。」

③お宝付き懇願型 「迎えに来てほしい。そ

座談会

授業者の「構え」

子どもの「構え」を見出す

武村

「構え」を考える上で、構えの変換とか転換とかいうことがキーワードになってくると思う。人間だからいろいろなかだわりを持つて生活している。そのなかだわりが構えになって出てくるんだと思う。自分だけの構えに固執してしまうと、どうしても他の人と衝突してしまう。そこで、自分の構えを変えていく必要が出てくる。

中川

今言ったなかだわりからの解放みたいなものの、自分が固執するものにどう

うしたら、こちらから金の俵を一俵やる。」
他の子どもの書いた手紙を見て、また、表の答え方の違いを見ることが、自分と他の人の考え方の違いが分かる。特に、はじめに①の型を考えて書いていた子どもが、自分とは全く違う③を示した子どもの考えの根拠が分かることが、①の型の子どもの「構え」(ものの見方)が変わったということである。

自分が気付いていくことができるか、それが子どもの成長につながると思う。その時に『ソメコとオニ』の学習が生きてくる。

小林

児言態で『ソメコとオニ』の授業を行う時には、オニがソメコに振り回されている状況からどう脱出するかを考える。3年生の子どもがオニになつて書いた手紙をみると、子どもらしいなと感じる。早くしないと食っちゃうぞとか、村をつぶしてしまふぞとか、暴力的なオニになりきつて脅迫状を書く子が圧倒的に多い。でも、何人かの子は、そうではないんじゃないかと考えることができる。

中川

私の持っているクラスの子どもたちにしても、本文に書いてあるオニの手紙が答えなんだ、と思つてるところがある。だから、自分で考えて手紙を書かせても、本文に書いてあることをそのまま書けばいいんだなと思つて書いてしまう。オニはどんなことで困っているかといったことを書かない。

小林

オニが本当に困り果てている、ソメコにうんざりしている、早くソメコから解放されたがつている、という

ことが読めているか読めていないかということと違ってくる。

中川

一般的な授業だと、文章を細かく読んでいつて、最後にオニはどんな手紙を書いたのでしょうか、で終わってしまう。だけど、児言態の授業は、まず子どもの目がどこに行つていいのか、子どもがどう読んでいるのか、子どもがどんな構えを取つているのかというようなことを明らかにしてから、その構えを崩させる。

小林

そうすると、どんな子も読むことが楽しめる。ただ、さーつと文章を読んで答えを見つけないのではなく、強い関心を持つて最後の手紙を読む。だから、本文を読んでいる時に、作者はオニにどんな手紙を書かせているんだろうという、視点で読んでいくところが違ってくる。

オニのイメージへのこだわり

宮田

そういったことが子どもにとって、驚きとか衝撃になる。ただ、今の中高生になると、子どもによつて拒絶反応を示す場合がある。つまり自分の想定してきたことと違う時に、その違いを受け付けようとしないう子どもが多い。自分の想定外だから面

白いつて感じるのではなくて、想定外だからこんな信じられないつていうことにしてしまう。そういう子どもの構えをどう壊すか。そういう子どもたちは自分のガードが壊されることを、自分自身が壊されることと思つている。

こちらとしては、構えが変化することを面白がればいいのにつて残念に思う。それともう一つ、自分の発想パターンの中にこのようなオニの発想が無くて、なるほどこういうことも考えられるのか、と思えばいいのだけれど。

小林

最近思うのは、昔の子に比べて今の子の方が「オニは悪いんだ、オニは怖いんだ、オニは強いんだ」つていう固定概念が強くなつていくこと。オニだつていろんなオニがいるんだつていうことが分かれればいいのに。あまんきみこの『おにたのぼうし』を子どもと読んだ時に、やさしいオニの自己犠牲にみんな強く感動することができた。その時には、オニにもいろんなオニがいるんだということを言つていた子どもたちが、『ソメコとオニ』になると、オニは強いんだからとか、オニは悪い

「構え」の変革と日常性の変化

小林 教材と子どもとの接点を見つけていく時に、まずは私たちが構えを固くしてはいけないんだと思う。上原先生の教えを教訓として、教材を教材化していかなくちゃいけないと思う。

宮田

か、違わないのかということが問題になる。

んだからという固定概念にもどってしまった。そういう子どもが多い中で、オニが宝物を付けてソメコを返してやる、っていうことを手紙に書く子どもがいても、すぐには、その構えを理解することができない。でも、理解できない子どもに向かつて、「オニはとにかく早くソメコを引き取りに来てほしいわけだから、おどすよりも宝物を上げるからって言うほうがお父ウが早く来ると思うよ。」と主張する子どもが出てくる。その内に、「そうかもしれない。」「その方がいい。」と納得する子が増えてくる。そして、強いはずのオニが、弱い立場のソメコに言われて困ってしまうほうが面白いと主張する子も出てくる。

宮田

「構えの変革」と、物語の主人公の気持ちになって読む、ということと比較して考えてみる。「構えの変革」には、自分自身の感情が伴ってくるわけです。だから、授業で主人公の気持ちがどうですか、と聞かれて答えたからといって、何も面白くない。子どもが楽しめてるというのは、構えの変革なりトランスフォーメーション（注1）を起こしている、別世界に行っている時なのではないでしょうか。それが授業が終わっても継続して日常生活に生き続

ける。

ふつうの授業だとね、この場面で登場人物の気持ちを考えましようとなるでしょう。結局子どもたちに色々言わせて、先生がひとつにまとめていくじゃない。そのままとめていくことと、我々が考えている構えの変革ということがほんとに違うのか、違わないのかということが問題になる。

宮田

違うと自信を持って言えるのは、児童態のやり方だったら子どもの日常に反映していきまよ、ということだろうと思う。ぼくが新任の頃からそうだったけれど、児童態の授業をする子どもが変化する。それを保護者会でお母さんたちが言ってくれるわけです。宮田先生に担任されてから、子どもが生意気になったとか、親の裏を子どもが突いてくるようになったとかね。これは生意気の構えが取れるようになったということですよ。構えの変革とか、構えの違いを実感することによって、日常の子どもの様子がどんどん変わりますよ、それがいろんな分野に広がります。授業が終わったら、あーあ、国語終わったではなく、休み時間の子どものどうしのやり取りとか家に帰ってからのやり取りに広がってくる。むしろ新しく獲得した構えを、使ってみたくなるとか突いてみたくなるとか、あの感覚です。

構えのかたい子は、オニは強いんだから、ソメコを返しつこないだろ、っていうこと。「え、そうに決まっているだろ」って言って決め付けて、それ以外の行動をとる人間って変じゃない、っていう大前提みたいなもので構えてしまう。

武村

やっぱり構えなんだよ。その構えを変革していかない限りその子の発展は無い、ということになる。

武村

脅迫状態・放棄型・お宝付き懇願型

瀬底 そうすると、この『ソメコとオニ』

の中で子どもたちはどう変わっていき
くんですか。

葛西 はじめは、その子の自分の構えでし
か読めないわけだから、現在ただい
まの構えでしか読めない。そして、
この授業の中でそれ以外の構えの発
見が起こる。

瀬底 オニのイメージを変えていくとい
うこと？

葛西 オニのイメージでなく、自分がこん
な風にしか読んでなかったのだとい
うことに気づく。友だちたちとの違
いの中から、自分の読みが浮き彫り
になると言ったらいいのかな。

宮田 自分にとつての当たり前が、みんな
の当たり前でもあると思っていたの
が、自分にとつての当たり前だけ
だったということに気づくのが最初
の段階で、構えの授業をやって子ど
もたちがクラクラツとするところ
だ。

中川 それが構えの崩壊といわれるものよ
ね。

瀬底 それはたとえば、オニがお金持
つてこいという脅迫状態だと思っ
ていたんだけど、えっ、おまけまで付
けてあげるの？ということう？

宮田 そのときにきくと、「なんでよ、何

でおまけなんか付けるの。」と思う
子はビックリすると思う。

中川 以前やった時、オニが逃げちゃう
と考えた子がいた、ソメコの居ない
ころに。あれはおかしかった。

宮田 だから、そうすると女の子という固
定したイメージがあつて、オニに捕
まればびびっちゃって泣きわめくは
ずなのに、何じやこのソメコとい
う女の子はということになる。

小林 「もうなにもいらなから、早くソ
メコを迎えに来てほしい。」とい
う手紙を書いた子がいた。それに対
して、「オニ、だめじゃん。」と言
った子どもがいた。手紙をパターン分
けていくと、脅迫状態と、この逃げ
型は難しいことばで言えば放棄型
だとまとめた。

長浜 ここで気をつけなくてはいけないの
は、脅迫状態が成長として低いと
か、放棄型が次に高いとか、さら
にお宝付き懇願型がいちばん高い
という価値観で子どもを見ようとは
してないということ。

小林 でも、学力との相関関係があつて、
お宝付き懇願型を取れる子は学力的
にも高い。創造力があるということ
なんでしょう。児童態の考え方

は、このお宝付き懇願型をいちばん
価値ある高いものとしてそこまで引
き上げることではなく、脅迫型
を書く子というのは一つの構えしか
取れない子だから、お宝付き懇願
型の存在を知ること、構えの型をワ
ンパターンでなく幾つかの構えで取
れるようになる、それがねらいにな
っている。

葛西 ひとつ事例を思い出した。身体の大
きな、いつもにこにこゆったりし
た言動のDくん。2年生の時だ
った。休み時間に2、3人の男の子が
工作用紙のあまりを使ってDくん
のお墓を作った。〇〇の墓と書いて、
「おい、D、お前のお墓だぞ。」と見
せた。そして、Dくん「うわあ、
立派なお墓を作ってくれたも
んだ。」とにこにこして応えた。今
の話と同じでね、うまくかわされて
しまったから喧嘩にならない。相手
は拍子抜け。

宮田 まさに、想定外だったわけですよ。

小林 いじめられやすい子は、そこで
で私のお墓なの、何でそんな嫌な
こととするのという構えに行つてしま
うけど、構えを変えれば、有り難う、
みたいなことになる。

瀬底

それは、幼稚園でもありますね。けんかして叩き合いになって、二人ともあとにひけなくなる。「けんかしちゃだめ、叩いてはいけない。」と言うのではなくて、「ゆうちゃん、ノリちゃんのこと好き？好きだったら叩かないの。」何でけんかしたかも忘れて、まわりも二人とも大笑い。これも構えの転換になるのかしら。

武村

子どもの頃の喧嘩はみんなそんなもんだよね。一人一人のこだわりが元になっている。

宮田

それを、大人の価値観で処理するとそういう風に思い込むようになって、どんどん意識が縛られるようになる。あとは、人格的な否定になっていく。

意識の転換と「構え」の変革

葛西

今こうして話してきたことは、上原先生の言う、ことばの問題以前の人間の在り方から出発するんだということなんだけど、宮田君の話に出てきた「憑依」とは具体的にどんな問題なの。

宮田

使い始めたばかりなんだけれど、

使ってみると中学生や高校生が変わりやすいのは事実なんです。以前はモードの切り替えという言い方もしてたんですよ。筆者のモードになってみようと言うように。自分は納得

いかないけれども、とりあえずということなのです。でもとりあえずの乗せ方が、相手の立場に立つて考えてみようと言ったって、子どもたちは相手の立場に立つたって本音はちがうと思っている限りは変わらないわけですよ。ところが「憑依」というのは、自分とは違う別人格を認めなくてはいけないという前提を知らず知らずのうちに認めてしまいうらしい。憑依の話で盛り上がったことがあって、そのあと、国語のあまり得意でない子どもたちがね、特別に読解指導したわけでないんだけど、全国模試で軒並み得点を上げています。その子たちはこれまで、物語文を読んでも説明文を読んでも、自分の関心のない話題だとか、自分の考え方とちよつとでもずれてると読む気をなくし拒絶してたのね。その子たちが、今までより楽しんで読めるようになってきた。

中川

ちよつと仮面を付けるのよ。そう、

仮面を付けるということだと思ふな。

宮田

とにかく、学校の国語、古典をきらいな子がね、自分の好みでないという入り口にでもすつと飛び込めてしまうようになった。そして飛び込んでみたら、自分と響き合えるものがあったてぼろつと涙をこぼしてみたりする。憑依ということばを使うことによって、今までは、入り口から入ろうとしなかったものにも入れるようになった。

役になりきるということかな。自分とは違う人間が乗り移った体感のよくな気になる。そうすると構えの変革ということも、表層的なことではなくてトランスフォーメーションのような感じで起きてるなと感じている。

瀬底

私は自分自身のことを思うと、構えのない人じゃないかなと思うのね。

小林

瀬底さんには下心がないから。『ソメコとオニ』の鬼というのは下心があったわけ。自分が鬼だということを利用して、お金を取ろうとソメコをさらったわけ。瀬底さんの場合には自分が強くありたいとか、自分の強さを利用してというような下心が

ないから。

瀬底

それはね、関係でしょ。もしね、ソメコがおどおどした子だったら、ますますこっちは増長する訳じゃない。だから構えというのはつねに関係の中にあるのかなという感じがする。

小林

そう、相手に対する構えなんだから。

中川

そしてね、感情とか思考が構えを支えている。だから、こういう構えの中に感情や思考が上手に入っている時はいいんだけど、ある時感情が大きくなると今までの構えをとりきれなくなってしまう。それではということ、よいしょよいしょと構えを構築する。今度またふにゆふにゆと思考面が大きくなってくると構えを崩さなくてはならない。

宮田

そのせめぎ合いが中学年ぐらいの時期から一番激しくなる。たとえば、幼児とか低学年の子どもたちにお話として『ソメコとオニ』を聞かせるときには、なんとなくソメコとオニの関係の逆転を笑えば十分だと思う。だけど、構えの授業ということになると、構えの意識化というよう

なことが問題になって、『ソメコと

オニ』が高学年とか中高生になつて

くると普段の自分の構えを見つめる鏡の役目をするようになる。その意味で、構えの指導といっても段階のちがいがあ。ただ、基本的にはトランスフォーメーションとして自分の意識の転換につながっていくものだと思う。そこに気がつく、逆にほかの人の構えにも気がついていくことだし、ほかの人の今後の転換を認めることでもあるし、思いやりであるとか、頭ごなしに相手を否定するようなことのない柔らかい姿勢を獲得することになる。いじめだとか喧嘩にストレートにいつてしまうところを、ぼけとつつこみのような関係で回避していくことも可能になる。そうなると、その子の生き様と構えが一つになってくる。

瀬底

構えを変えることによって、関係を変えられることになるということ。

小林

さまざまな構えが取れるようになる、それが大人になることなんで、そのための授業なんだけど、そういう授業を経ない人が多い。

子どもに「構え」を意識させる授業

中川

長浜さんが、恐竜の授業（本誌48ペ

長浜

ージ）は、構えの授業じゃないかと言った。今まで、私たちは、読む、いわゆる読み取りと言うことを言語技術だと思っていた。用具言語として考えていた。だけど用具言語そのものの指導にも構えの指導が入ると考えるようになった。恐竜の授業ではその要素が強いかなと思う。内容を読み取っていくという作業の中に、構えを入れてみたという感じがすよね。それが必要だと上原先生は言っていた。すべてが読み取りではないと。

ぼくがやった「恐竜」の授業は、確かに構えの授業だと思う。少し狭い意味になるかもしれないけれど、「思考の構えの変革」を狙った授業だと思う。説明文の中の素材をもとにして自由に想像文を書くわけだけれども、同じ素材をもとにしているにもかかわらず、子どもの反応として、「素材に忠実に客観的に説明文のように書けるタイプ」「素材からさらに想像をふくらませて説明文的物語を書くタイプ」「素材なんか無視して自由に物語を書くタイプ」など、子どもたちの発想や書き方がさまざまだった。そういう違いが、そ

れぞれの子どもたちの「説明文の読み方」にも関係があるのではないかと考えてやった授業だった。だから、ここでは、子どもたちの「読み方」「考え方」「書き方」という

「構え」を取り上げたと考えてよいと思う。つまり、客観的に考え方を動かす子もいれば、自分の想像力で考え方を流してしまう子もいる。また、バランスよく考えられる子もいる。そこにそれぞれの構えがあると言える。そして、それぞれのタイプの作文を子どもたちに見せてあげると、自分と違う構えの作文を見た時に、おもしろいほど子どもたちが動揺する。自分は、そういう作文は書けないけれども、こんなにおもしろい作文(想像文)があるんだって。そういうことに気づいた時に「構えの変革」が起こるのかもしれない。

構えが狭い場合に、硬い子だったらそうなる。鬼は変わりっこないじゃないというふうに思ってしまう。山形の笹野観音の保育園でやった授業で子どもたちが一人ひとり橋を渡り終わった後で、自分のわたり方のビデオを見た。子どもたちの様子の変化が面白かった。はじめは、自分

宮田

と違う渡り方した子を、えっーそんな渡り方あるの、という感じで受け付けなかったじゃないですか。でもそのうちに次の子はどんな渡り方するのかと、きやっきやと大騒ぎで笑うようになった。それが構えのしなやかさというか、自由自在な雰囲気になったんだと思う。

そうなんだよ、構えてそうだよ。自分の姿をビデオで見ることによって端的に構えが見えるんだよ。こうだああたとことばでは言えないけれど、自分を客観化することなんだね、構えは。自分自身が自分の中にいたのでは見られないんだよ。自分が文章を書くことによって、『ソメコとオニ』の場合だったら、オニの手紙を書く、そして書いたものを自分で読むことによって自分が分かる、さらに他の人の書いたものと比べることでより自分が分かる。

俺こんなこと書いていたんだという思いで受け止めているね、子どもたちは。

葛西

中川

二、「感情」

※「感情」を考えるための

とりかかりとして

(5年生の授業から)

授業テーマ

「現実の非現実」ということに挑戦してみよう

教材文

『白いぼうし』

あらすじ

あまんきみこ作(光村出版五年上)

①車の中いっぱいに夏みかんの匂いを載せて、松井さんのタクシーが走っている。この夏みかんは、いなかの母親が送ってきたもぎたてのものである。

②松井さんが車を動かそうとした時、車道のそばの柳の下に子ども用の白いぼうしが置いてあるのに気付く、とばされてしまうと可哀想なので、車から降りてぼうしをつまみ上げた。そのとたん、白いもんしろちやうがぼうしから飛び出した。可哀想なことをしてしまったと思った松井さんは、かわりに夏みかんを入れてぼうしをかぶせ、風で飛ばされないように石でおさえ、その場に置いてきた。

③車にもどつてくると、おかつぱの女の子がいつの間にか後ろの座席に座っていた。菜の花橋まで車で行ってと言う。そこに、あ

のぼうしの持ち主の男の子が、虫取り網を持っておかあさんとやってきた。「ぼうしを開けるから、網で取って。」とおかあさんに言う。すると、女の子はせかせかと「早く、おじちゃん、早く行ってちようだい」と言う。松井さんは急いでアクセルを踏む。

④松井さんがさっきの母子のことを想像して笑っていると、後ろに乗っていたはずの女の子がいない。松井さんは車を止めて、考え窓の外を見ると、そこは、小さな団地の前の小さな野原だった。そこには、白いちようが二十も三十も飛んでいて、「よかったね。」「よかったよ。」「よかったね。」「よかったよ。」という、シャボン玉のはじけるような声が繰り返し聞こえてきた。車の中には、夏みかんの匂いが少し残っていた。

※編集部注 『白いぼうし』は現在、四年生教材となっているが、本研究会で実践した時には五年生教材となっていたので、五年生段階の「感情」を見るための教材として取り上げることにした。

授業展開と実践のあらまし

- 1、物語を読み、四つの段落に分け、第1次感想として場面の絵を書く。
- 2、4枚の絵を並べることによって、「現

実の非現実」というテーマを引き出し、どこにそれが思えるのかということを考えていく。

子どもたちは、はじめのうちは「現実」だけに目が行っているが、徐々に「非現実」にも目が行くようになる。特に、みかんと白いぼうし、はねの付いた女の子、みかんとちようちよの団地

子どもたちは、現実の中には見えないものが、見えてくることに気付いてきて、そこに、子どもたちの思いが多く述べられてきた。そして、「非現実」というのは、心の思いである、ということまで言うようになった。

3、話し合いが終わった後、もう一度、絵を書かせる。(次の3つのタイプに分かれた)

- | | |
|--------------|-----|
| A 最後の場面を書いた子 | 8名 |
| B 要素を入れた子 | 13名 |
| C 全部が入っている子 | 9名 |

座談会

武村 『白いぼうし』から入りましょう。

これは、今は4年生の教材でしょう。この授業を5年生でした時は、

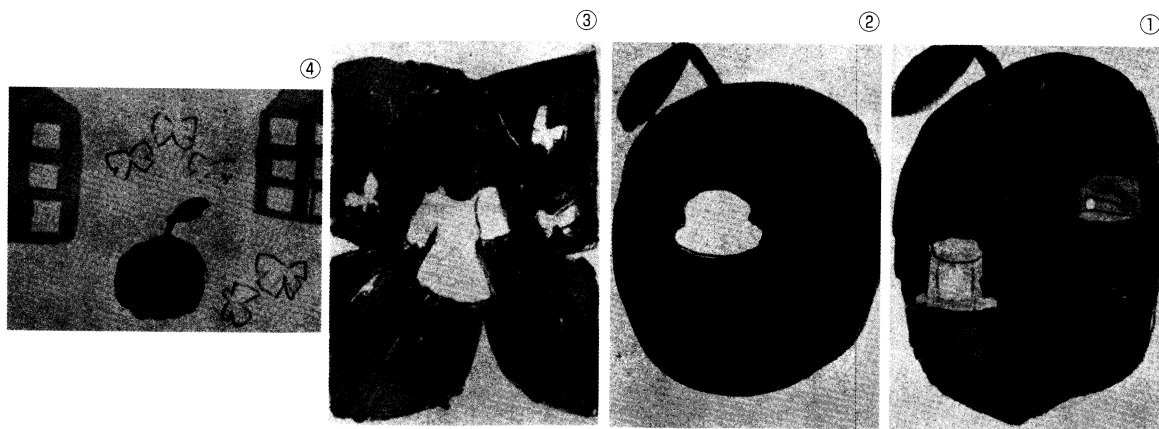
何時間扱い？

中川 原稿には書いてないけれど、私が出した時には、最初読んで、絵を描くのに2時間、感想まで書かせて合計で10時間ぐらいやっていていると思う。それでも、指定されている時間よりも少ない。

中川 (児童の絵、次ページ①～④を指しながら)

この子どもの書いた絵は、①②③④場面とも、現実を描いているというより、非現実の世界を描いている。イメージだけを描いたものといえる。でも、このタイプの絵が、一番少ない。ほとんどの子どもの絵が、事実をそのまま書いていたり、事実の中に少しか非現実を描いている。でも、話し合っているうちに、この示した絵が徐々にクローズアップされてくるという道筋の授業だった。そして「現実の中の非現実」に迫ることができた。

会員の飯住さんの授業の時は、「5年生のうそへの挑戦と限界」っていうタイトルだったんだけど、今回は、「現実の非現実の構え」に変えた。あの時は、「うそ」の特集だったから、「うそ」という言葉をここに



入れたの。でも今回は、「現実の非現実」という構えが取れるか、ということだから直した。原稿に、「非現実というのは、心の思いである」って飯住さんが書いたんだけど、なぜ、「現実の非現実」ということが「感情」なんですかって言われると…。

小林

「感情」って言うと、よく喜怒哀楽っていうふうに言葉に置き換えるじゃない。私もそういうふうに思っていたんだけど、上原先生が考えている「感情」っていうのは、喜怒哀楽に置き換えるということではなくて、「動き」として捉えるということなんだよね。「イメージ運動」を指して「感情」を捉えている。だから、この『白いぼうし』なんかも、「感情」でやる教材だって言ったんだと思う。たとえば、作品の面白い方があるとなると、『ソメコとオニ』の場合は、オニの「構え」の変わったところに味があるんだけど、『白いぼうし』っていうのは、登場人物の「構え」がどう変わるかっていうのではなくて、物語の世界に味がある。『白いぼうし』っていう物語の味を感じるこ

と、それが理屈とか筋立てとか構えとかじゃなくて、その世界に入って味わうことに意味がある。そんなことは誰にでも簡単にできるかというところではない。

4年生、5年生になると、素直にその世界に入っていける子と入っていけない子に分かれる。さつき瀬底さんが自分は「構え」がないって言うっていたけれど、指を見て「つくし」って言えば、ずっと野原に入っていける子と、「なんで指がつくしなんだよ。ただの指じゃないか。」って言うって、野原に入っていけない子に分かれる。子どもには両方のタイプがいることを分かった上で、やっぱり、非現実の世界にずっと入っていける楽しさを味わうことがねらいになっている。たとえば幼稚園の子だったら、だれでもずっとその世界に入っていけるのかもしれないけれど、精神年齢が高くなったことによつて入っていけない子が出てくる。

瀬底

そういう世界があるんだよって、意識して入っていくということ。

小林

意識しなくても入っていける子がいるんだけど、一度自分がつけて

しまった癖みたいなのを取らない
と入っていけない子もいる。

中川 特に「感情」のところでは、分子、分
母っていうのに触れてもいいのかも
しれない。

分子と分母の逆転が3年生ぐらいで
起きている。

瀬底 分子と分母の逆転が起きてくると、
入りにくくなるっていうこと？

中川 そうそう。

小林 だから、「現実と非現実」ではなく
て、「現実の非現実」。

中川 分母の「母」になる部分（イマジネ
ーションの部分）は、逆転が起きる
のだけれども、ずっと生き続けてい
るんだらうね。

瀬底 最後はそれしなくなっちゃったり
して。

中川 そうそう、だから、最初は分母がイ
マジネーションとして生まれてき
て、すると今度は分子の知的なもの
がなくなつて、で、だんだんそれが
逆転してきて……いわゆる世俗の世界
で生きている時には、イマジネーシ
ョンの世界は小さくなるけれど、そ
こから離れ去った時には、元通り最
初に戻るんじゃないか。

宮田 舌切り雀の話にあるけれども、物

欲っていうのか、潜り抜けてもな
お、それにしがみつく。

小林 大きい葛籠が欲しいんだ。

宮田 人間の姿を生々しく垣間見ることが
できる。

瀬底 そして、ああいう物語を読んで楽し
むっていうことは、みんな、それに
囚われているということがおかしい
と思っているのよね。

宮田 だから、人間は、そう思っていて
も、自分が突きつけられれば大きい
方を選んじやう。そういう生き様を
とつちやう。さっきの構えの変化と
どう違うのかって言われると、ち
よつと難しく、もつと丁寧に言わ
なければならなくなると思うけれ
ども、もつと人間の生そのものを
大事にしたいと思う。どこから「構
え」で、どこから「感情」なんだって
うるさいことを言われるとおかし
くなつちやう。人間の生を見えてい
た時に、人による行動パターンの違
いというのはまた違って、「感情」という視点で、どういうふう
に自分を流していくか。そして、感情
が伴うと、心地よさとか、そういう
基準が強くなってくると思う。まだ自
分で整理できていないけれど、イメ

ージ運動というのが、思わずそつち
の方へ動いてしまうということは、
「今は、こつちの方へ動かさないと
いけないよ。」とか、「こつちに動
かさないと人間として負け組になる
よ。」とか無意識に感じるんじゃない
かと思う。一つ例を挙げると、M
さんというかつての教え子が、就職
活動を始めた時に、子どもっぽい
宮崎アニメが好きだとか、そういう
ことは捨てなきゃだめだって。もう
社会人になるんだからって。それ
で、かなり辛い思いをしたらしい。

だから、人間にとつて感情生活つ
て何なのか、そして、感情生活を脇
に置いて社会生活を営むということ
は一体どういうことなのか。
だから、『白いぼうし』のところ
でも、たとえばこの運転手さんの感情
の流し方は、タクシーの運転ちゃんに
しては、あまり事務的ではない動か
し方をしている。それで、こういう
動かし方だから、こういう非現実的
なことが感じられる。松井さんだか
ら許されちゃうっていうのか、こう
いう世界ができあがつちやう。こう
いう世界ができあがらない松井さん
だったら、きつと殺伐としたさびし

い、淡々とした人生になると思う。今は、あまりにも合理的というか、損得とか、役に立つとか、そればかりなので、もつといい意味で感情を優先させてもよいのではないか。酔っ払えるか酔っ払えないか。

中川 のれるかのれないかって、よく上原先生が言っていたよね。

小林 これは、「夏みかんの香り」って、そこに繰り広げられた世界が現実の世界とは違って、みかんの匂いに包まれた夢の世界を松井さんは体験するわけなんだけれども、小さい子は、お話を自然にそういうものだと感じていると思う。「ありえない」とか、「ただ乗りじゃないか」とか、「おかしいんじゃないか」とは思わない。

宮田 「ばかじゃないのか」となったら、それは、ちよつと人間と違う感情生活しているみたいなことになるじゃないですか。

小林 なんでそれを4年生とか5年生でやるかというと、確かにそれは空想の世界かもしれないけれど、空想なんだから非現実なんだと区別してしまうのではなくて、そういうふうになってしまふ人間の姿は現実なんだと

いう見方でもできるようにすることが必要だから。とくに4・5年の子どもには。現実の非現実を感じると人間の成長としてやつぱり一皮むけていくんだよね。だから、それは心の世界かもしれないけれど、「それっていいな」とか、「なごめるな」とか、「いやされるな」とか、一皮むけるから思えるんだよね。

宮田 感情生活を捨てていないから、ゆとりが出てくるっていうのもあるでしょう。

小林 だから、4年生ぐらいになると、「心のゆとりがある松井さんだからこそ、そういう体験ができたのであって、ぎすぎすしている人には決してできない体験だ。」なんて解説する子もいる。

宮田 法政大学の田中優子さんが、江戸庶民が、名前を使い分けるということについて、現実対応にどつぷりつかった自分と、そうでない自分とを重ね合わせて同時に生きていたと言っている。それに近いような感じがする。杓子定規に、「感情生活をするなら現実を捨てる。」とか、「現実なら感情を捨てる。」みたいな、そういうことじゃなくて、そ

ういうことが自由自在にできたことが、豊かな感情生活なんじゃないだろうか。

中川 子どもの世界は、まさにこういう世界なんだよね。日常生活の中の神秘的なことを言われなくても、子どもは持っているよね。

宮田 それなのに、ある段階から、だめなものだとか無駄なものだなんてされちゃうと……。今の子は、劣等感というか、自己批判をやっちゃうんです。中高生も、ある意味で自己批判の塊になっている。感情的に物事を捉えてはいけないんじゃないかって。科学的という名のもとに、そういうものを捨てろと言われてる。最先端の科学のことを考えると、本当は、普段自分たちが考えていることと近いんじゃないかと思えるのに。だから、量子論の世界とかはものすごく受けがいい。

小林 松井さんになれる人と、松井さんにはなれないんだけど、松井さんのポーズをとれる人がいる。

宮田 感情はそうなっていないくせに、そういう感情になっていきますよっていうふうにするから、薄っぺらなんです。条件反射みたいになっているの

か、なんかそういう現実対応の場面では、感情をひゅつと引つ込めちゃって、引つ込めるだけならいいんだけれど、しばらくというか、ガムテープで貼ってしまうことまでやってしまう。それを開く時には、役に立つなら開くよ、みたいな。

瀬底

私自身は、生活している中で、自分の構えを固くして何一ついいことなれないと思う。感情の世界に入った方がよっぽどうまくいく。

小林

だから子どもは、松井さんの「夢」として納得しちゃうんだよね。とても暖かい日だったから、松井さんはきつと夢を見たにちがいないって。夢を見たっていうことで納得する子のレベルと、起きたまま夢が見られる子と、またそこでランクが違う。作家や画家みたいに現実の世界と非現実の世界を自由に行き来できる人たちは、起きたまま夢が見られる。だけど、現実志向になっている子は、「夢」だったら分かる、みたになつて、そうしないと納得しない。そして、もともと現実志向だと、思うように夢は見られない。夢を見ても忘れてしまう。

瀬底

現実志向じゃないといけないって言

われているんでしょうね。

小林

学校でそういうことを習う。作文教育なんかでも、見たことあったことを順序良く書きましようって。

瀬底

そうなるって、人間本来の姿をつぶしているってことよね。

宮田

感情生活を送っていると、「ばかじゃないのか」って言われる。

瀬底

「ばかじゃないのか」って言われるのは、現実生活にフィットしないから。

宮田

だから、感情生活にひたれるのは、自分の部屋の中だけになる。現実の中の非現実となれば、自分が重ね合わせている生き方なのに、重ね合わせもだめだと言われてしまう。だから、一人で籠るか、少数でつるんで周りとは付き合わないみたいに極端になつてしまう。こういう豊かさがあるということを小学校の時から消してしまっている。

瀬底

ディズニールランドは、非現実的な世界を現実化しようとしている。でも、あれは嘘だと思ふの。私はああいう所に行くと、かえって身構えてしまう。

中川

おとぎの国なんて、ああいうものじゃない。

瀬底

非現実的なものを現実化させようとしている不自然さ。

宮田

何時間並んでも足しげく通う子を見ていると、たとえばまやかしかあつても求めている。夢に飢えているということ。

小林

高いチケット代を払って、子どもにバレエを見せたり、音楽会に連れ行ったりすることは、それはトランスフォーメーションを起こすためなんだけれども、そんなに高いお金を払わなくてもトランスフォーメーションを起こすことはできる。

葛西

山水画の授業（本誌16号）をやったけれど、絵の世界の中で遊ぶっていうやつ。あれと同じだね。もつと言うなら、自分の家の庭先を見ていても、見えないはずのものが見える瞬間が人間にはあるということが前提となつていて、それをすくい取ろうとしている。言葉以前の問題があるという人間のあり方を。

小林

何かのポスターでね、木とか草があつて、そこに小人がちよんちよんという。見えているのは、花とか草とか木だけなんだけれども、見えないうんがが感じられる。それを感じられるか感じられないか。それでどう

読むかが違ってくる。でも、人間の

発達というのは、だんだんそう感じられることが大きくなっていくのではなくて、壁にぶつかるかと否定する。否定しなければ、瀬底さんみたになる。自分の感情を封じ込めることによって苦勞する人もいるし、何の苦勞もなく生きていける人もいる。上原先生は、瀬底さんの生き方がいいと言っているわけではない。現実的にばりばりやっている人が悪いと言っているわけでもなくて、フランスのいい生き方を自分なりにとつていければいいと言っていると思う。

中川

ただ人間は、現実の中で生きていると思っただけ、そうじゃないんだよって、上原先生はよく言っていた。先生が原爆を体験したっていうこともあるんだけど、「あるもの」なんて、そんなものはないんだって。イメージ活動の方が本当なんだって。

瀬底

「家」なんていうのも、取り壊されていてもありありとあるのよね。みんなにあるわけよ。見えているものが消えゆくものであって、自分の中にあるものが真実だって。その人に

とっては、それが確かなものであるということ子どもに知ってもらいたい。形なんていうのは、どんどん変化しているっていうか、一瞬一瞬のうちになくなっていくものよね。どっちが確かかって言ったら、分からない。

小林

秦さんが原稿（本誌111ページ）に書いてくれているけれども、形よりも生み出す力。それがイメージ運動になるわけけれども、再創造。創造につぐ創造。それが楽しいことなのよね。

中川

国語の時間に絵を描かせると邪道だと言われる。でも、『白いぼうし』では、絵を描かせよう。そして出てくるはずだ。絶対絵の中に非現実が出てくる。子どもはそれを非現実だと思って描いてないだろうって上原先生から言われた。だけど、ほかの人から見れば、ここは変だよってなってくる。じゃあ、なぜこの子はこんなのを描いたのか。そして、おもしろい授業になるよって言われたよね。

中川

そこにどんなものが見えているかっていうことよね。

葛西

こっちは、松井さんという人がこういうものを見ましたよって。

瀬底

だから、子どもたちは、「女の子が消えちゃった。」と言われても、本当にそうだったのかなって思うわよね。

小林

宮沢賢治の『やまなし』も、筋とか、登場人物とかが問題ではなく、セッティングが大事なんだよね。

瀬底

「さざなみ」とか、「光のゆらめき」とか。「ゆったりした時の流れ」とか。「生き物の気配」とか。この話では、松井さんの思ったことを、「ねえ、思えるでしょ。」って引張ってしまっている。それをいっしよに見たとまで言うのと、私にとつてはそこまでいくと嘘になっちゃう。

葛西

5年生だから、ここまでの絵が描けた。

小林

4年生でも描くよ。

中川

絵を描かせた時に、匂いをオレンジ色にぬる子がいるの。で、ほかの子に言うのと、「ふうん、そうなんだ。」においがついちゃったんだね」って言うの。

瀬底 やっぱりイメージが広がっていくんだ。

中川 『やまなし』もイメージ。あれは、二枚の幻燈写真。そこに入っていればいい。

小林 パワーポイントよりも幻燈機なのよね。光の具合がいいのよ。敏感なひとは、ちゃんと器具を選ぶ。パワーポイントは鮮明すぎるから、微妙な光の加減を出すには、幻燈機がいい。

瀬底 『白いぼうし』は、普通の人が授業するとうなるの。

中川 読解指導。「松井さんはどんな気持ちで夏みかんを置いたのでしょうか。」とか質問して、松井さんは優しい人だって。本当は見えなかったんだけど見えたかったとか。それを言い合って授業が終わって、果たして何になるのか。

葛西 ストーリーをつじつまを合わせるのとはできないんじゃないかな。

瀬底 「見えないものって本当にあるんだよね。」なんて言っちゃいけないの？

中川 飯住さんの授業では、（児童の反応として、）

A 「『よかったね、よかったよ。』とい

うのは本当のことだと思えます。」

B 「それは、松井さんの心の中の声だから嘘だよ。」

C 「心の中の声だからこそ本当なんだよ。」

D 「心の中の声でも本当に聞こえたんだから本当だと思う。」

E 「『よかったね、よかったよ。』は心の中の声なんだから、ちようがしやべったのかはつきりしない。ちようがしやべるはずないし。だから、嘘なんだ。だれも聞いたわけじゃないから。」

F 「別にだれも聞いていなくても、松井さんには聞こえたんだから本当だと思います。」

G 「Fさんの理屈だと、松井さんにとつては嘘がなくなっちゃうんじゃないか。」つて具合に、結構こたわっている。

瀬底 でも、終わってから、「ああ、いろいろな世界があるんだな。」つて帰っていくのかな。

中川 こういいうい加減なのもいる。

H 「真ん中だよ、ちようど真ん中。嘘とも本当ともいえない。」おかしいね。

宮田 そうとう揺さぶられているよね。そ

こがおもしろい。

長浜 『白いぼうし』の授業で、ねらいとしては、「現実の中に非現実があるということ」「心で感じることでできる世界があるということ」を感じてもらいたくてやっているのだけれども、結局最後に感想文なんかを書かせて、そこで終わってしまう。それで、後で作文を読みながら、この子は現実路線でいつているとか、この子は夢の世界にいるとか、この子はバランスがいいとか、そういうことを確かめていちおう授業は終わる。でも、さっきから話しているのは、このあとさらに発展して、現実派路線の子が夢つて何かなつて考えたりすることに望みを託すみたいなどころがある。何か到達させなければならぬものがあるわけではない。

宮田 それをやつてしまうと、教師が教えちゃおうという一般的なスタイルになつてしまうことになる。

長浜 そこが、今回発表する時に議論になるところだと思う。

中川 何を評価対象にしているのかつていうことよね。でも、物語を読んで、こういう読み方をしなければならな

長浜

いなんてことほど愚なことではない。確か教科書に出ている単元目標は「様子を想像しながら読もう」とか「場面の変化に気をつけながら読もう」みたいなことで、それがワークテストにもつながっていて、それができれば目標達成みたいになるわけだけれど、それで何がおもしろいのかっていうこと。

中川

私は、この後感想文ではなくて、この話の後を書かせたことがある。その中の一つに「家に帰ると、小さな小包が届いていました。その中にはいっぱい菜の花のかおりがしていました。」って、匂いに対して匂いで返すみたいだね。つなげることによって、自分の感覚が育ってきて、それに呼応するようだね。まあ、それぞれの段階でしか書けなくて、現実的な子は現実的にしか書かないけれど。単なる読後感想文を書かせるよりも、その方がおもしろかったかな。

小林

鳥の鳴き声や花が育っていくのを見ても、そこで豊かさを感じられる、そういうセンスも含めて、上原先生は「感情」って言った。私たちは凡人だから、最初に始めた時に、「感

長浜

情」のことを「はずかしさ」とか、日常生活の人と人との関わりの中に生じる感情の方が分かりやすいから、そう思っていたけれど、先生が思っていた感情はそういうものだけではなくて、「イメージ運動」であり「感性」だった。

『チヨコレートのおみやげ』っていう教材（学校図書）があつて、内容は少しうる覚えなんですけど、登場人物のおじさんかおばさんが、昔のことを思い出して子どもに話すというような物語なんです。それで、「チヨコレートがとける」っていう表現とひっかけたのかどうか分からないんですけど、物語の中に「時間がとける」っていう表現があつたんです。父母参観の時にその授業をやつて、「『時間がとける』って何だろう。」って発問して、とうとうまるまる1時間議論し合つて終わったということがあつたんです。それを見ていた父母の一人が、「長浜先生は哲学的な授業をするんですね。」なんて言われてしまったんだけど、「時間がとける」っていう表現一つとつてみても、そこにイメージが働いている。日本語っていうのは、そう

宮田

いった表現がとても豊かで、そういった言葉が使えるっていうのは、対人感情だけではないイメージ運動に支えられたものがあつて言葉に鋭くなっていけるのかもしれないと思うんです。目に見えないものが見えるような、そういう子どもであればあるほど、そういうことに敏感になれるんじゃないかと思う。

葛西

当たり前の方だけれど、イメージが動いたって思えるのは、イメージが伴ったからだつて。上原先生の『芸談の研究』の中にあるんだけど、まだしっかり読めなくて、「うつり」って言った時に、「情のうつり」とか言うけれど、「うつった」っていうことと、「感じた「情」」ということと「イメージが動く」ということとの関係が、まだ未整理なんだなつて思う。最終的には、あの本に帰っていく感じがする。先生のエッセンスが、あの中にあるように感じる。

イマジネーションの授業を夏の合宿でいくつもやってきたけれど、児童態の指導案の中に、「生命体」「いのちの発露」って言葉がいつぱい出てくる。そういう言葉で、そう

いうレベルで人間を捉えて考えてい
かなくてはいけないんだと、上原先
生が一番最初からの視座つて言っ
たらいいのか。そこからすべて来て
いると思う。

三、思考

※「思考」を考えるための
とりかかりとして

授業テーマ (3年生の授業から)
「いっぱいひでひとり」の
”で”を考える

教 材 文 『いっぱいひでひとり』

あらすじ

かんざわとし子作 (光村出版・三年下)

① ゆみ子は幼稚園のとき、自分以外にも「お
かあさん」がいることに気付いて心配にな
り、その時からおかあさんの上に必ず「ゆ
み子」を付けるようになった。「ゆみ子
のおかあさん、ご本読んで。」というふう
にである。

② 小学生になったゆみ子は、ある日、郵便受
けに入っていた手紙の宛名が自分のおかあ
さんの名前なのに、おかあさんはその差出人
を知らないという。同姓同名の違う人宛

に来た手紙であった。

ゆみ子は、「岸田ひろ子は、世界にひとり
しかない、私のおかあさんなのに」とふ
くれる。そんなゆみ子におかあさんは、
「アパートの岸田ひろ子さんはアパートの
ひろ子さん。ゆみ子の岸田ひろ子は岸田ひ
ろ子で、ぜんぜんべつの人間ですもの」と
さとす。しかし、ゆみ子は不満だった。

③ 何日か経って、ゆみ子はそのアパートに
行ってみた。そこでゆみ子より二才ぐらい
年下の男の子のおかあさんである岸田ひろ
子さんを遠くから見る。「声のきれいな
人。あの人もうちのおかあさんみたいにお
かあさんだった。じろうつていうあの子の
おかあさんなんだ。」と言い、「おかあさ
ん」は世界中にいっぱいいるが、その中で
ゆみ子の「おかあさん」はひとり。「いっ
ぱいでひとり、いっぱいひでひとり」を口の
中で繰り返し、元気に帰っていく。

授業展開と実践のあらまし

(7時間扱い)

1、 『いっぱいひでひとり』を読み、本を伏
せ、この話の内容が分かる文をピック
アップして、話(①〜③)のどこに
入っていたかを尋ね、

① 幼稚園時代

② 小学生の時の事件

③ そしてその疑問の解決

という段階が分かる(内容の再確認)。
題名の面白さを子どもに尋ねる。(1時
間)

2、

(1) 「で」を使っている、「いっぱいひで
ひとり」と同じようなことば(※資料1
参照)を並べ、そのことばからくる場
面を思い起こし、説明する。(1時
間)

(2) 「で」ということばを、他のどんなこ
とばに置き換えていくか、置き換えを
する。(2時間)

(3) 置き換えた後、図式化できるものは図
式化し、説明する。(2時間)

(4) 図式化したものを見ながら、同じ
「で」で結び付けられていても、その
違いのあることを知る。(1時間)

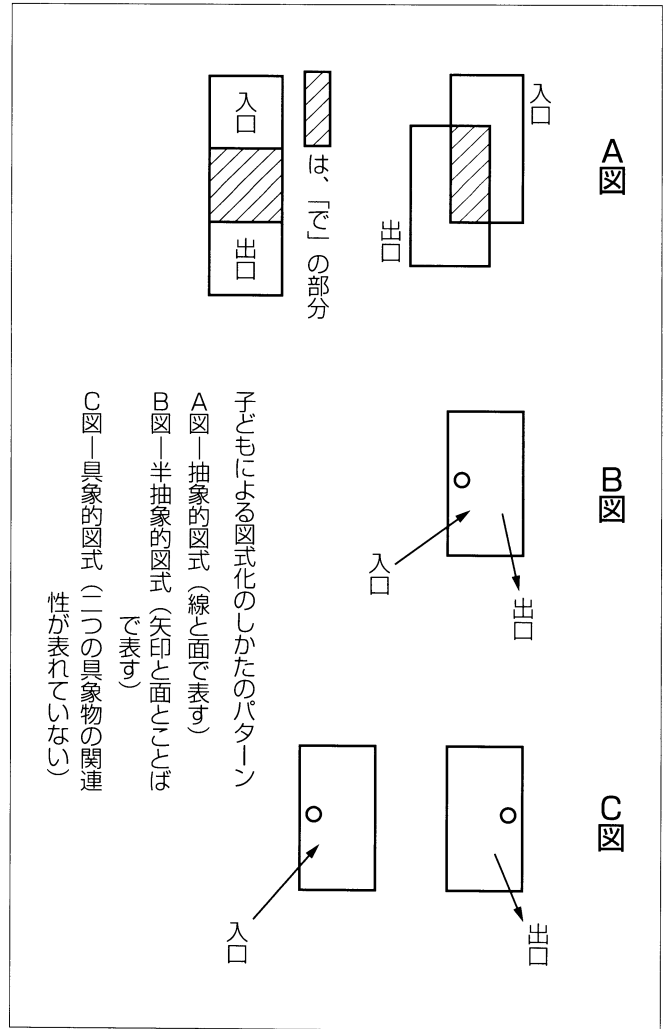
3、
図式例

これらの図式化をもとに、「で」の役割
と多様さが分かる。「いっぱいひで
ひとり」と同じ図はどれか考える。

(1) 入口で出口 ↓ 入口であって出口(※
資料2参照)

(2) 先生で生徒 ↓ 先生でありながら生徒
(ここでは図は省く)

(3) いっぱいでひとつ ↓ いっぱいあつて
も世界にひとつ(ここでは図は省く)



資料2 いっぱいでひとりの図

※資料1

- ①入口で出口 ②行きで帰り ③先生で生徒
- ④赤ちゃんでおにいさん（おねえさん） ⑤
- おかあさん（おとうさん）で子ども ⑥売り
- 手で買い手 ⑦話し手で聞き手 ⑧医者で患者
- ⑩金持ちで貧乏 ⑪ひりで一番 ⑫古本
- で新本 ⑬都会でいなか ⑭毒で薬 ⑮純毛
- でかつら ⑯男で女 ⑰一本で二本 ⑱仲良
- しで競争相手 ⑲ごまごまごまご

座談会

子どもの日常性の中の思考

瀬底

幼稚園の子どものスナップなんですけど、一つ目はね。お出かけしていた時、五才の女の子が急に真っ青な顔をして走り出したの。どうしたのかなとみんなで心配して見ている

と、近くのコンビニに走りこんだの。そして、しばらくして出てきた時のひとこと。「あいててよかった。セブンイレブン、いい気分。」二つ目はね。窓から入ってきた五才の男の子。みんなに「いけないんだー」って顔つきで見られたとたん、「サンタクロースになつてみたの。」

六年女子のK子さんがね、おそうじしていたら、誰かがくさいおならをした。「だれだ、だれだ。」みんなが大さわぎをしていたら、「前田さんのへは、臭いですね。」と当の前田さんがすました顔で言い、大わらい。

おもしろいね。みんな」とっさのひとこと「だよね。始めの二つは攻め手、後ののは受け手。言い訳なんだけど、単なる言い訳ではなく、相手を得心させる思考的な技がある。

しかしこの技は、巷では、このひとことで相手に勝てるとか、コミュニケーション能力を高めることばとといったものが出てくるけれど、本を読んでも身に付かない。もっと中身がないと出来ないもの。

武村

その中身の訓練が、この思考の授業

になるんだと思う。そしてこの能力が、これからの国語教育に求められている能力だと思う。

長浜 新しい指導要領も、そういう応用能力を求めています。

宮田 そういった力が育っていないと、中学、高校の生徒はとても困るんです。思考を純粹に扱う機会を持たせない。児童態の授業、特に「思考」の授業は、感情に邪魔されず、自分の考えを伸ばすという点において、大変有効だと思いますよ。

時間・空間の意識を育てる

「思考」の授業

武村 それでは、その有効な「思考」の授業を、低学年から考えていくことにしましょうか。低学年は「順序」が多いよね。

小林 代表的なものは、一年生教材の『大きなかぶ』の「順序」。「順序」には大きい順と小さい順があり、「順序」には必ず「約束」がある。その「約束」に従って順序が決定される訳。

中川 「時間」という大きな枠でくくって考えた一年生の『夕立』もある。葛西 ポツポツという雨音がザーザーに変

わるまでの間に次々と行動がなされる。これをあわたたしいと言っているのだけれど、時間の長短との関係の中で、人間行動を考える授業です。

中川 『にほんご』（福音館。安野光雅、谷川俊太郎他編）の教材で、チュールリップの芽が出てきて花が咲き、しばむまでを捉えて、時を考えると、授業もあった。

武村 五年生の『ノンちゃん（「ノンちゃん 雲に乗る」の一部）』も、時間をさかのぼるというので同じだね。

小林 「だんだん」なんかも同じ。

長浜 「だんだん」は、時間と量。

宮田 「ぐんぐん伸びる」「時間と背の高さ」その思考のパターンと教材が一体化しているのが、この頃少なくなってきた。

小林 「連続」から「循環」というのもある。『ちびくろサンボ』は「循環」でやった。複数のトラが、それぞれをしつぽをかじりながらぐるぐる回る。最初と最後がくつつくから「循環」になるんだけど、そのこと以外に、子どもたちに発展して考えさせると、「水の循環」などが出てくる。

中川 「場」と「順序」というのが低学

年には多い。場面と順序の組み合わせを考える。その違いを考える一年生の『ありとほと』という教材もあったね。

葛西 上原先生は、「時間・空間の連続と裁断」という捉え方をし、「連続」を考えさせる視点として、特に『つばめ』の教材にはそれがよく出ている。

小林 「大・中・小」というのも「思考」になれば、S・M・Lとか、特上・上肉・並肉とか、松竹梅など、日常生活にいっぱいあるね。

長浜 つまり、子どもたちの生活の中から出てくる「時間」が「教材」になっていく。

しつぽの持つくみ

笑いの話のしくみを考える授業

武村 中学年になると、ことばのしくみを考えるというのが増えてくる。例として『いっぱいでひとり』が挙がっているが、これについてはどうだろう。

長浜 『いっぱいでひとり』というのは、文法学習みたいに思われちゃう。

中川 『いっぱいでひとり』を上原先生が授業として考えたのは、関係を図式

化してみる、ということ。これで、

「思考」が端的にはつきりと分かる。ただ、長浜さんが言ったように、「で」を扱う授業は文法を扱う授業ではないかと思われてしまう、ということだけれども、「文法」の授業は「思考」の授業だと思う。

小林 本当の文法はね。「しくみ」だから。

中川 ことばとことばを、この語はどんなふうに結び付けているんだろうか。

この『いっばいでひとり』の「で」と同じ使い方をしているのはどれだろうか。「たくさんでひとつ」は同じ。でも「出口で入口」は少し違うとかね。

小林 児言態が扱う「思考」は、ただ単にことばを操作するのではなく、思考の型や仕組みに注目するから、「類型」が沢山できる。結局、『いっばいでひとり』のときも、それを勉強する前に、「先生で子ども」などの型を教師がいっぱい考え出してみただけけれど、授業の中で子どもが考えると、それよりもさらに多くの例が出る場合がある。誤答例もまたそこで出てくるから、算数で公式を暗記するのは違って、考え方を学ん

でいくことになる。

そのしくみを知ることが、重点だよ。『で』のことばの中にはことばとことばを結び付けるというしくみがある。それを図式で説明できるかできないか。図式化できない子は、ことばで説明してもいいよって言うてあげる。そうすると、図式化はできるけれども説明できない子もいるし、ことばで説明できても図式化できない子もいる。それによつて、図を使つて思考するのが得意な子と、ことばで思考するのが得意な子の違いも分かる。

瀬底 『いっばいでひとり』を読んだ時に思ったの。幼稚園でよく折り紙であじさいの花を作るのよ。一人一つずつ作り、最後に一つになるじゃない。するとね。上履きをいっばい集めて「あじさい」って言うのよ。一つ見つけちゃうと、面白いのね。

中川 でも、この教材を使わなくてもいいじゃないか、と言われるかもしれないけれども、上原先生は、この話はこの「で」に尽きる。このしくみをゆみ子が理解した瞬間に、ゆみ子の心が晴れた、と言っていた。また、この「で」もそうだけれども、「は

ず」の思考を扱った時も、副詞とか助詞とかに託されている、日本語の持っている構造みたいなものを意識化させようとしていた。

武村 「はず」とか「まさか」とか「やつぱり」とか、「あいにく」「さすが」そういったことばだ。

中川 こういった「思考」の話になると、「用具言語」に近くなる。

小林 「で」のように、そのことばが入ると、考え方も一緒にくつついてくるよね。「感情」や「構え」と違って「思考」はキーワードが分かり易い。「条件」というのも「思考」で扱うもの。ドッジボールなどのスポーツのルールも使える。

長浜 ことばの持っているしくみ以外にも、「思考」教材として特に中学年では笑い話があがっている。

中川 笑い話『吉四六さん』はなぜおかしいのか。

武村 『吉四六さん』のおかしさは、頓知のしくみの面白さを見抜くところにある。授業ではその思考が取れるか取れないか、そこを見る。詳しくはこの後の授業記録（本号39頁）を見てもらえればいい。

小林 サザエさんの四コマ漫画も「思考」

として考えている。

葛西 そうそう、四コマ漫画の場面取り、つまり、「起承転結」や「どんでんがえし」あるいは「対」なんていうものもある。

小林 駄洒落は？

葛西 駄洒落といえど「地口付け」がある。身近なところにみつかるから、子どもたちは喜ぶよ。その前に低学年の「なぞなぞ」を忘れてはいけない。「なぞかけ」と「なぞとき」。

これで、仕組まれた問いということに気づくことになる。「○○とかけて、○○と解く。その心は」という「三段謎」は高学年です。これは、共通項、共通のイメージの発見がねらいになる。

宮田 三段論法、その他にも「おうむ」

「まんじゅうこわい」「かめ売り」等の笑い話を使っておかしさの論理に気付く、というのがある。

中川 三、四年生ではこういう「思考」をいっぱいやらなくちゃいけないね。

武村 「思考」を扱える教材が少ないんだよ。子どもの生の「思考」を取り上げようと思って教科書を作っていないから。

論理的な思考を育てる

武村 今まで、低、中学年と、「思考」の授業を考えてきたんだけど、高学年では今までのものを重複してやっていく面と、さらに伸ばしていく面があると思う。

長浜 低学年で、「はじめ、なか、おわり」でやって、中学年で「起承転結」、高学年で「過去」を語ってから「現在」にくるという教材があったよね。

中川 四年生教材『やい、とかげ』では、現在と過去、現在と未来という時間取りが入る。私はこの教材で、現在・過去・現在・未来ということで作文を書かせたことがある。時間経過を自在に操るというのも、「思考」の中の大事な部分だと考えられるので。

葛西 三年生には『小人の国』で「不条理を見つける」、四年生の『一休さんの話』で「考えに筋道を立てる」、四年生の『妹の宿題』で「数理思考と感情思考を考える」、五年生では『ナイル川のワニ』で「感情思考から論理思考へ」、六年生『一台のエレベーターから』で「論理的思考

「主張と妥協」というふうに並べて考えていくと、三年生ぐらいから「不条理」の発見から始まって、徐々に論理的思考に進んでいく、ということだと思う。論理を組み立てていくまでの過程として、このように段階を踏んでいくことが必要だと思っているわけです。

長浜

三、四年生で大事なものは、いかに感情をくっ付けないで思考していくことができるかということですね。

四、用具言語

※次章「国語の授業はこうする」の「なまえでおぼえるあいこえお」を話のとりかかりとして

座談会

感覚と音と文字との照合

中川 私達を取り組んできた用具言語では、言語事項の内容と重なる部分もあるけれど、ことばの使い方に留まらず、子どもが言葉を使う動機に関

わる問題を考えてきたでしょ。

長浜 『国語の授業はこうする 用具言語編』を編集する時も、そのことで苦労した。

宮田 用具言語といっても、言葉の使い手である子どもの無意識世界を探るところから始まるので、結局、思考・感情・構えとの関わり抜きには進められない作業になった。

小林 用具言語の第一歩は、音と文字との照合でしょう。

中川 厳密に言うと、感覚と音と文字との照合になる。

瀬底 人には、見えないものを見たり聞こえないものを聞いたりする力があるんだって上原先生がよく仰っていたけど、幼児と接しているとそうだなあつて思うことばかり。

小林 そうそう。だから、先生はオノマトペを絶対に大事にしていた。

葛西 聖徳学園のカリキュラムには、感覚と音との照合としてオノマトペの授業が一年生に入っている。それも、オノマトペの意味を教えるというのではなく、子どもの無意識世界にある感性をオノマトペを使って意識化するというか、確かめるといった授業なんだ。

中川 上原先生が最初の頃に考えたオノマトペの教材の中に『足音』があった。てくてく、とことこ、すたすた、ぱたぱた、ずかずか、そろそろ、の違いを子どもが分かるかどうか、確かめるっていうのが。「つかつか」は近づいてくる、「すたすた」は去っていくということを、足あとの向きと音との照合から確かめるものだった。

瀬底 子どもにはちゃんと分かるのよね。説明はできなくても、違いが分かるから子どもってすごいなあつて思う。

小林 『日本語はなぜ美しいのか』の黒川伊保子さんも、『脳と意識』の荻坂直行さんも、『犬は「びよ」と鳴いていた』の山口仲美さんも、日本語独特の音と感性の照合について書いてるでしょ。どれを読んでもオノマトペの教材的価値を痛感するよね。教科書では、カタカナの学習と絡めて少し登場するだけかな。

葛西 もったいない話だね。

中川 私が低学年を担任する時は、国語の時間の最初に準備体操として「ワンニャンゲーム」をするのよ。問題も子どもに作らせて。「○○さんの出

題です。ヒヒーンは何ですか。」と言ってクイズを楽しむわけ。最初は分かりやすい鳴き声から始めるけど、慣れてきたら見えないものや聞こえないものへと問題のレベルもアップするようにね。

小林 授業参観で見せてもらったけど、すごく盛り上がっていた。

子どもの名前の音と文字との照合

小林 そろそろ『名前で覚えるあいいうえお』の話をしましょう。とても有効な方法なので一人でも多くの先生方に試してもらいたいという気持ちもあって、教材の作り方を書かせてもらうことにしたということもある。

これは絶対お勧めの授業だから。でも、なぜか広まらない。身近な人には呼びかけているんだけど、めんどくさそうって感じるのかもしれない。子どもの名前に使われている文字の頻度から、あいいうえおの学習順序を見つけ出す操作が大変だって感じるのかも。「面白そうね」で終わっちゃう。だから今回は、そんなに大変じゃないということをアピールしたかった。名前のある子どもと一緒にひらがなを勉強する限り、い

つでも新鮮にできるから古いとはいえない。広島大学の難波先生から、名前で学習する意味の大きさにについてもっと述べて欲しいと言われたんだけど、そのことについてはあまり書けなかった。

葛西
言霊のことかな。この世に生を受けてから、一番多く呼びかけられて育った音声なのだから、他のことばとは違うレベルで無意識の中に刷り込まれているってことでしょ。

小林
アイデンティティに関わるということだよ。人は生まれてから死ぬまで自分の顔を直接見ることはできないけれど、人から呼びかけられた自分の名前で自分像を包み込んでいるから。私は照子で、小さいころからいつもにこにこしてるねとか明るいねとか言われながら育ったわけ。それは、照子と名づけられた宿命なのか。様々な宿命が込められた名前を使った授業ということになる。

長浜
偶然の出会いで集まった学級集団の中で、子どもたちはお互いに喜びあったり喧嘩しあったり、様々に刺激合って成長している。お互いの名前を呼び合って。名前を呼び合うということは、お互いの存在を確か

めあうことだから。

小林
最近が高学年になっても子ども同士名前で呼び合うことが多い。私がつどもの頃は、苗字で呼び合うことが多かったと思うんだけど。

宮田
お互いという呼び方をするかには、人間関係が現れるからね。苗字で呼び合う方が改まった感じになるのかな。

小林
入学したばかりの子どもたちにとっては、友達の名前を覚えることが人間関係を作る第一歩になるからね。

葛西
わが子の名前に込める親の思いが言霊を生むんだよね。

小林
一年生のあいいうえおと、二年生の漢字は、どちらとも名前で学習することが効果的。漢字の場合は、あいいうえおの応用編。ひらがなは、一音一文字の照合だけど、漢字になると、一音一文字、二音一文字、三音一文字とバラエティが豊かになる分、授業の組み立てが複雑になってくる。でも『音と文字との照合』という基本には変わりないし、漢字の場合、同音異字という課題が加わるので、さらに面白くなる。

中川
低学年の子どもにとって同音異字の問題はすごく大きいから、大事に

扱ってあげないと混乱してしまふ。

宮田
漢字学習というと、繰り返し書いて覚えることが必須になるけど、繰り返し学習することのエネルギーになるのが漢字への興味なのだから。中川さんや小林さんの実践は子どもにとって身近にある漢字に注目することによって漢字への興味と関心を高める働きをしていると思う。

中川
そうですね。上原先生がよく言っていたことに、授業と日常生活との関わりの問題があつたでしよ。人は起きてから寝るまでの間、国語生活にどっぷりと浸かっているわけだから、日常生活の中での課題を国語の授業に活かすことができれば一石二鳥だつて。

長浜
生きる力を育てるということになる。

瀬底
保育園では、小学校のような授業がないので日常生活の課題がそのまま学習の課題になるの。

小林
今話題になっている日常生活は小学校低学年で行っている「生活科」とは違って、言語生活という意味なんだよね。

武村
藤原正彦さんの『国家の品格』で言われていることと重なるね。上原先

生も母国語としての国語教育を繰り返し言っていたから。

小林 話が広がってしまったけど、文字指導とはいっても、ことばに関わる以上、子どもたちの日常生活と切り離すことはできないことを感じつつ、授業を作っていけば無理なく子どもたちの意欲に働きかけることができるということなんだよね。

ことばを操る人々の言葉とことば

瀬底 感覚と音と文字との照合が用具言語の大事な課題だということはよくわかったけど、次にあげるとしたら何になるかしら。

宮田 僕が三年生でやった『ぼけとつつこみ』は、ことばのやり取りを工夫するというサブタイトルが付いていたけど、ことばをただ発するのではなく、知恵を使ってひねったりかわしたりつつこんだりという技に挑戦した感じでした。

小林 最近子どもの中でお笑いが大人気ですよ。ピン芸人のギャグを真似て笑わす子はたくさんいるけど、会話の中でオチをつけて笑わせるようなことは、よっぽど賢い子じゃないとできない。

宮田 僕のクラスの場合は、みんなを笑わそうとして子どもが一生懸命になっているところがあって、そこをすくい取って授業につなげることができた。結果的にはつつこみよりぼけの方が一枚うわてだという、今のお笑いが失っていることがわかって、ことばのやり取りの面白さを再確認することができたという感じかな。

葛西

自分が発したことばが相手にどんな影響を与えるのか、はじめは手探りでいろいろと試みているうちに、コツというか効果というようなことに気付く時がある。これは思考と関わりが深いと思う。さっき話題になったお墓の話もぼけだよ。

中川 前田さんの屁の話もすばらしいぼけだよ。

小林 ことばを使いこなす力があれば、いじめられっ子になる心配は無用ということでしょう。でもそのためにはことばの使い方を覚えるより柔軟な思考力を磨くことの方が大事ということなのかな。

宮田 どちらが先でどちらが後と簡単に片づけられない問題なんじゃないかなあ。僕のクラスの場合は、ぼけと

つつこみの授業をきっかけにしてことばのやり取りを意識したことが、思考力を鍛えることにつながっていったような気がする。

小林 教室の中でうまく駄洒落がはまって大笑いする時がある。そんな偶然を偶然のまままで終わらせずに、意識的にやってみよう、国語の授業で取り上げようというアプローチは即効力がある。でも、余裕がないとできないことだけ。

長浜

僕が『ああいえばこういう』の授業をやった時は、「緩急自在性」「自由自在性」を磨くことだと上原先生に言われた。難しくて何のことだか理解に苦しんだ。

中川 ああの授業の時も、ことばは音声なんだって実感した。

小林 子どもたちがカードの文字を見て、もじもじしたままなかなか思いが動かずにいた時、上原先生が色っぽく読んだとたんに思いが動いた。

瀬底 心が動かないことばが生まれないうってことなのね。上原先生って演技じゃないんだけど、情が溢れるから。

小林 カードのことばに上原先生が命を吹き込んだとたんに子どもたちがどん

どん話し始めたでしょ。命を吹き込めばいいんだということがわかってしまえば、もうカードの文字を見ただけでどんどん話せるようになったから驚いちゃった。何でそんな簡単なことに気付かなかったのかわなくて、恥ずかしかったしね。

中川 「なんてことだ」にしても「とんでもない」にしても「まさか」にしても、構えがあるでしょ。構えが取れたから話せたということかしら。

小林 子どもにとつてみれば、いつも何気なく使っていることばにこんな威力があるということがわかってびっくりしたんじゃないかしら。今度は意識的に使ってみようかなんて思ったりしたかも。

長浜 喋りすぎて喧嘩になるというよりは、笑いにつながるが多かったような気がする。

小林 接続詞の使い方と論理の展開も用具言語の課題だった。

中川 それも思考と関係が深い。

小林 それから語彙の問題。

武村 上原先生は、国語辞典より漢和辞典に親しむことを勧めていた。

小林 漢語の特徴を学ぶことは考え方を学ぶことになるんだって、例えば食事

中・勉強中・準備中の中は最中の中で、行為を表す熟語に中をつければ「〴〵の最中」という意味になる。そんな風に漢語はすつきりかつちりできている。漢語を学ぶことは頭の中を整理することなんだって教えてもらった。そんな風に漢語を学ぶ意味を教えてもらったのは初めてだったから感動してしまった。

中川 漢和辞典に親しむことは勧めていたけど、国語辞典でことばの意味を調べたことはそれほど重要視していなかった。子どもが感覚を働かせることを忘れるからだと思う。

小林 そうそう。ことばを別のことばに置き換えさせることはたくさんさせた方がいって言われた。

葛西 ことばとことばの関係性を敏感に捉えることによって、語彙力を鍛えることも大事だと言われた。

小林 私が二回目にやった研究授業のテーマが『語彙構成という相関関係の認識』だった。

中川 ことばとことばの関係を図に表したものだね。

葛西 素読も用具言語に入れていいんじゃないかな。

瀬底 論語や枕草子、学問のススメ、雨ニ

モマケズも入っていたかな。

葛西 聖徳学園では上原先生の国語カリキュラムを始めてからずっとやっている。「太平記」の道行き、あの七五七五のリズムには夢中になる。

注一 トランスフォーメーション：

時間・空間が転換してしまう
イメージネーション。

出席者

葛西（東京・元聖徳学園小学校教諭）

小林（東京・八王子市立第十小学校教諭）

教諭

瀬底（神奈川・青葉台保育園勤務）

武村（東京・元玉川学園小学部教諭）

中川（東京・町田市立小川小学校教諭）

長浜（東京・学習院初等科教諭）

宮田（茨城・水戸・元小学校教諭）

現家庭教師（小学生・高校生対象
ワニワニ学級主宰）